

Rahmenrichtlinien in der Diskussion

Bis vor etwa zehn Jahren hat sich die deutsche Öffentlichkeit so gut wie gar nicht um bildungspolitische Probleme gekümmert. Aber spätestens seit Georg Pichts „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Freiburg 1964) ist das gründlich anders geworden. Zeitungen, Zeitschriften, Rundfunk, Fernsehen nehmen sich der Probleme intensiv, wenn auch mit wechselndem Sachverstand und wachsender Polarisierung der jeweiligen Standpunkte an. Das hat zwar das öffentliche Interesse an bildungspolitischen Themen stimuliert, gleichzeitig aber eine solche verwirrende Fülle von Meinungen und Emotionen produziert, daß es heute außerordentlich schwierig ist, ein bildungspolitisches Sachproblem emotionsfrei zu diskutieren.

Rahmenrichtlinien sind in den letzten Monaten gleich zweimal in das Kreuzfeuer öffentlicher Kritik geraten: Einmal aus Anlaß der hessischen Rahmenrichtlinien, vor allem für die Fächer Deutsch und Gesellschaftskunde, zum anderen im Zusammenhang mit der jüngsten Empfehlung des Deutschen Bildungsrats „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“. Es muß daher zunächst geklärt werden, was sich unter dem Terminus „Rahmenrichtlinien“ jeweils verbirgt.

Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats

Nach dem Grundgesetz steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staats, und da die Schul- und Kulturpolitik Landes- und nicht Bundessache ist, stellen die Kultusminister der elf Bundesländer jeweils diese Aufsicht des Staats dar. Die Kultusminister sind dem Parlament verantwortlich für das, was in den Schulen geschieht. Sie nehmen ihr Aufsichtsrecht über eine institutionalisierte Schulverwaltung und Schulaufsicht einerseits und über Richtlinien und Lehrpläne andererseits wahr. Das Zustandekommen der Richtlinien und Lehrpläne geschieht in der Regel in Gremien, die vom Kultusministerium berufen werden. Es gibt Ansätze, die Lehrplanarbeit eigenen Instituten zu übertragen, doch unterstehen diese Institute entweder direkt dem Kultusministerium (wie z. B. das Staatsinstitut für Schulpädagogik, München), oder aber die Arbeitsergebnisse eines selbständigen Instituts (wie z. B. das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel) müssen ministeriell genehmigt sein, ehe sie als Lehrpläne in die Schulen gegeben werden können. Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) ist bemüht, durch Rahmenvereinbarungen die schul- und bildungspolitische Entwicklung in den Bundesländern möglichst einheitlich zu gestalten.

Das ist bisher im Bereich der Organisationsstrukturen einigermaßen gelungen, nicht aber im Bereich der Lehrpläne für die einzelnen Schularten und Schulfächer. Eine vergleichende Lehrplananalyse macht das deutlich. Sie fördert beträchtliche Unterschiede zutage sowohl hinsichtlich der Inhalte wie der Ausführlichkeit und der Kontrollmöglichkeiten durch die Schulaufsicht. In allen Bundesländern werden Lehrpläne von Zeit zu Zeit überarbeitet und dabei in größerem oder geringerem Maß modernisiert. Lehrpläne älterer Provenienz erkennt man daran, daß sie in einer Präambel das Bildungsziel des betreffenden Fachs formulieren und dann im Lehrplan selbst einen Katalog der zu behandelnden Themen aufführen. Die pädagogische Freiheit des Lehrers kommt weniger bei der Auswahl der Bildungsinhalte, sondern eher in der Wahl der Unterrichtsmethode und in seinem pädagogischen Verhalten vor der Klasse zum Ausdruck.

Spätestens seit 1967, als S. B. Robinsohn „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (Neuwied 1970) veröffentlichte, ist die herkömmliche Lehrplanarbeit ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Eine ideologiekritische Analyse der Präambeln enthüllte, wie sehr hier idealistische Wunschvorstellungen bestimmend waren¹, eine Analyse der Stoffpläne, wie locker oft die Beziehung zum angestrebten Bildungsziel war. Die unmittelbar danach einsetzende Curriculumforschung hat mindestens die Erkenntnis gebracht, daß Bildungsziele Leerformeln bleiben, wenn man nicht zeigen kann, daß sie sich im Unterricht konkretisieren lassen. Es ist hier nicht der Ort, die inzwischen gewaltig angewachsene Curriculumsdiskussion mit all ihren Detailproblemen auszuweiten². Sie dauert noch an und wird so schnell an kein Ende kommen. Aber als gesichert kann gelten, daß 1. der Lernerfolg eines Schülers nicht allein vom Gegenstand abhängt, sondern auch von Variablen, die sich aus der konkreten Schulsituation ergeben, 2. das gleiche Lernziel über verschiedene Gegenstände erreicht werden kann, und 3. die individuelle Förderung der Schüler eine größere Flexibilität im Unterrichtsangebot erfordert, als sie die herkömmlichen Lehrpläne gestatten.

In dieser Erkenntnis hat der Deutsche Bildungsrat³ empfohlen, Lehrpläne künftig als Rahmenrichtlinien herauszugeben und die inhaltliche Füllung im Detail der einzelnen Schule zu überlassen. Entsprechend soll die Schulaufsicht vor allem tätig werden, wenn die Rahmenrichtlinien verletzt werden, als Rechtsaufsicht und Fachaufsicht, im übrigen aber die Weisung zugunsten intensiver Beratung zurücknehmen. Im Wortlaut:

„Diese Rahmenrichtlinien sollen die herkömmlichen Lehr- oder Rahmenpläne ersetzen. Sie sollen Aussagen machen zu den allgemeinen Prinzipien, den Zielen des Unterrichts, der Unterrichtsorganisation, den Methoden, den Medien, den Erfolgskontrollen und den Verfahrensgrundsätzen.

¹ Eine Blütenlese solcher Präambeln im „Jargon der Eigentlichkeit“ findet sich bei H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik (München 1969) 140 ff.

² F. Achtenhagen – H. L. Meyer, Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen (München 1971).

³ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern (Bundesdruckerei Bonn 1973).

Rahmenrichtlinien geben auf diesen Gebieten zum Teil verbindliche Vorgaben, zum Teil Anregungen und Angebote; sie enthalten auch Experimentierklauseln, die es Curriculum-Entwicklungsgruppen ermöglichen, von einzelnen Bestimmungen der Rahmenrichtlinien abzuweichen. Sie eröffnen die für die Gestaltung von Schule und Unterricht erforderlichen Handlungs- und Entscheidungsräume und überlassen insbesondere die Entwicklung und Änderung von Arbeits- und Interaktionsformen der einzelnen Schule selbst“ (18).

„Die Erarbeitung, Erprobung und Einführung der Rahmenrichtlinien wird nicht in einer kurzen Zeitspanne geleistet werden können. In dieser Einführungsphase kann auf ein Weisungsrecht der Schulaufsicht grundsätzlich nicht verzichtet werden. Der Schwerpunkt für die Schulaufsicht innerhalb und außerhalb der Rahmenrichtlinien wird aber in der Beratung liegen . . . Die Vertreter der Aufsicht werden informierend, beratend, anregend und koordinierend an dem schulischen Prozeß der Selbstkontrolle und der Selbstbindung teilnehmen . . . Verletzen Gremien oder Personen der Schule die Rahmenrichtlinien, so kann die staatliche Schulaufsicht die für die Einhaltung der Rahmenrichtlinien erforderlichen Weisungen erteilen. Soweit die Rahmenrichtlinien nicht verletzt werden, sollte es in dem Kooperationsverhältnis von Schule und Schulaufsicht Weisungen der Schulaufsicht nicht geben“ (35).

Das bedeutet praktisch, daß Rahmenrichtlinien an Lernzielen orientiert sind und nicht an bestimmten Stoffplänen, daß Rahmenrichtlinien nicht hinter verschlossenen Türen erarbeitet werden, sondern daß die Öffentlichkeit erfährt, wer sie erstellt hat, daß sie politisch verantwortbar und für die Schulen praktikabel sind. Den Schulen fiele dann zu, für die jeweilige Jahrgangsstufe curriculare Bausteine zu entwickeln, die innerhalb der Rahmenrichtlinien bleiben und die gesetzten Lernziele erreichen müssen. Daraus ergibt sich ein Zwang zur Kooperation der Fachlehrer, die curriculare Bausteine gemeinsam planen, aber selbständig in Unterricht umsetzen müssen. Das ist für die meisten Lehrer ein ungewohntes Verfahren, und man darf nicht erwarten, daß es von Anfang an reibungslos funktioniert. Rahmenrichtlinien verändern nicht nur die didaktische Strukturierung einzelner Schulfächer, sie verändern vor allem das Verhältnis von Schulaufsicht und Schule, zwischen Lehrer und Lehrer, zwischen Lehrern und Schülern. Bestimmte Kompetenzen werden aus der Schulverwaltung in die Schulen verlagert und dort unter Partizipation von Schülern und Eltern wahrgenommen. Sie ändern aber nichts an der Staatsaufsicht und an den ministeriellen Kontroll- und Weisungsrechten, ja, sie machen eine effektive Kontrolle überhaupt erst möglich:

„Allerdings darf die Erkenntnis der tatsächlichen Grenzen zentraler Steuerung und Kontrolle nicht zu der Schlußfolgerung führen, daß verbindliche Rahmenvorgaben und eine Kontrolle ihrer Einhaltung überflüssig sind. Es geht nicht um den Abbau von Kontrolle, sondern um den Abschied von einer Kontrollfiktion und um den Aufbau von Kontrollprozessen, die für die tatsächliche Planung und Gestaltung wirksam werden können“ (A 10).

Kritik an der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats

Obwohl die Formulierungen der Empfehlung eigentlich recht unmißverständlich sind, hat kurz nach ihrem Erscheinen ein bundesweites Presseecho für eine kritische Auseinandersetzung gesorgt. Angriffspunkte waren unter anderem die Rahmenricht-

linien. Ihnen wurde vorgeworfen, sie machten die Chancengleichheit für Schüler zunichte, ihnen wurde unterstellt, sie versuchten, die Schule aus der Staatsaufsicht zu lösen und den Lehrer um seine pädagogische Freiheit zu bringen, indem sie ihn einem Kollektivdruck aussetzten. Eine genaue Lektüre der Empfehlung und ihres umfangreichen Begründungsteils müßte die Bedenken eigentlich ausräumen können; aber im Kontext der gegenwärtigen Polarisierung in schul- und hochschulpolitischen Fragen ist das Mißtrauen zumindest subjektiv verständlich. Die Rahmenrichtlinien sind ja nur ein Teil der Empfehlung, der es um „verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation von Lehrern, Schülern und Eltern“ geht. Angesichts der bedenklichen Situation an manchen Hochschulen als Folge von Drittelparitäten und veränderten Mitbestimmungskompetenzen ist der hohe Grad von Sensibilität gegen allzuviel „Demokratisierung“ an der „Basis“ immerhin begreiflich.

Dennoch muß man die Rahmenrichtlinien des Bildungsrats in Schutz nehmen. Daß sie die Schule nicht aus der Staatsaufsicht lösen, daß sie im Gegenteil eine effektive Kontrolle und Aufsicht überhaupt erst ermöglichen, wurde oben bereits gesagt. Beharrt eine Schulverwaltung bei der bisherigen Praxis der Lehrpläne mit detaillierten Themenkatalogen, Stoffplänen und genauem Lektürekanon, meint sie, dadurch und nur dadurch eine wirksame Staatsaufsicht wahrnehmen zu können, dann erliegt sie einer Kontrollfiktion. Keine Schulverwaltung ist personell so ausgestattet, daß eine permanente Kontrolle aller Lehrer möglich wäre, und auch der Direktor einer Schule ist überfordert, wenn er diese Kontrolle leisten soll. Die Einhaltung von Rahmenrichtlinien bzw. ihre Verletzung ist tatsächlich und wirksam zu kontrollieren, weil der Nachweis leichter zu führen ist.

Die pädagogische Freiheit des Lehrers muß differenziert betrachtet werden. Rahmenrichtlinien verändern sie, heben sie aber nicht auf. In der bisherigen Richtlinienpraxis mit ihren detaillierten Stoffplänen bestand die pädagogische Freiheit des Lehrers in der Wahl der Methode und in seinem pädagogischen Verhalten vor der Klasse. Gerade hier aber sollte er um der Schüler willen gebunden werden, wenn man nicht pädagogischer Willkür das Wort reden will. In der Auswahl der Gegenstände, in ihrer didaktischen Strukturierung hingegen sollte er nicht zum Erfüllungsgehilfen einer Ministerialbürokratie werden müssen, die oft aus großer Distanz zur Schulwirklichkeit und in schöner Ahnungslosigkeit über erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse ihre Lehrpläne entworfen hat⁴.

Rahmenrichtlinien ermöglichen es dem einzelnen Lehrer, seine pädagogische Freiheit in die Fachkonferenzen einzubringen, Sachkompetenz, pädagogische und politische Vernunft geltend zu machen, wenn es darum geht, die curricularen Bausteine für eine bestimmte Jahrgangsstufe zu entwickeln. Seinen konkreten Unterricht muß er allein verantworten, aber seinen Einfluß kann er geltend machen, wenn es um das gemeinsam zu Planende geht. Dadurch ist eine wirksamere Kontrolle politisch engagierter,

⁴ Beispiele finden sich u. a. bei H. Rumpf, *Scheinklarheiten* (Braunschweig 1971) bes. 128 ff.

oft aber auch ideologisch verhärteter Lehrer möglich, die heute im trotzigen Alleinangang „die Gesellschaft verändern“ möchten und die viel Unheil anrichten können, ehe eine Schulaufsicht wirklich tätig werden kann. Unreflektiertes Engagement kann in Planungskonferenzen und gemeinsamen Beschlüssen neutralisiert oder besser: der Reflexion zugänglich gemacht werden, ohne daß der einzelne Lehrer „kollektiv vorprogrammierten Lernschritten“ sklavisch unterworfen würde.

Die Sorge um die allzu divergierenden Einzelcurricula, die sich aus Rahmenrichtlinien ergeben können, ist sicher der Einwand, der am ernstesten zu nehmen ist, weil er den stärksten Rückhalt in der Realität hat. Der Bildungsrat selbst hat dieses Problem durchaus gesehen:

„Die empfohlene begrenzte Verselbständigung und Partizipation widerspricht in einem gewissen Umfang der Forderung nach Einheitlichkeit des Schulwesens. Soweit darunter mehr verstanden wird als die Einheitlichkeit der Ziele, Standards und Ausstattung der Schulen, besteht ein Zielkonflikt zwischen dieser weitgehenden Einheitlichkeit des Schulwesens einerseits und der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts andererseits; mehr als diese Einheitlichkeit des Schulwesens ist die individuelle Förderung und Entfaltung des einzelnen Schülers und damit ein gewisses Maß an Mannigfaltigkeit und Verselbständigung die Voraussetzung der Chancengleichheit. Nur in diesem Rahmen kann auch das Problem des Schulwechslers gelöst werden. Für ihn muß in der neuen Schule oder Klasse im Zusammenhang einer flexiblen Differenzierung eine individuelle Förderung geboten werden, die er benötigt, um Anschluß an die jeweilige Lerngruppe zu finden“ (39).

Er macht also zugleich darauf aufmerksam, wie problematisch es ist, „Chancengleichheit“ der Schüler an die gleichen Inhalte zu binden, zumal die inhaltliche Gleichheit auch der Lehrpläne heute eine Fiktion ist. Man braucht nur einmal die Lehrpläne zweier Bundesländer in einem bestimmten Fach und für eine bestimmte Klassenstufe stichprobenartig zu vergleichen, um festzustellen, wie unterschiedlich die konkreten Lernbedingungen sind, die ein Schüler vorfindet, der die Schule wechselt. Rahmenrichtlinien ermöglichen eine größere Übereinstimmung zwischen den einzelnen Bundesländern, weil man sich auf „Rahmen“ leichter einigen kann als auf Details, und die inhaltlichen Details, die von Schule zu Schule stärker variieren mögen als bisher, sollten „Chancengleichheit“ nicht gefährden dürfen: Der Bildungsprozeß eines Menschen hängt nicht sosehr von den Inhalten ab, die im einzelnen geboten werden, sondern von den Verfahren, mit denen ein Schüler umzugehen gelernt hat. Verfahren aber sind an verschiedenen Gegenständen übbar und grundsätzlich transferierbar.

Die hessischen Rahmenrichtlinien

Die hessischen Rahmenrichtlinien beschäftigen die Publizistik länger und intensiver, als es die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats tut. Das hat verschiedene Gründe, und vermutlich hat die Empfehlung des Bildungsrats einen Teil der Kritik abbekommen, die eigentlich den hessischen Rahmenrichtlinien zugebracht war.

Zunächst muß festgehalten werden, daß die hessischen Rahmenrichtlinien zum Teil

das konkretisieren, was der Bildungsrat empfohlen hat: Im Vordergrund stehen Lernziele, die ausführlich begründet werden. Aussagen zu den Inhalten werden in empfehlender, nicht in verordnender Form getroffen. Die Rahmenrichtlinien gelten für die gesamte Sekundarstufe I, also für alle Zehn- bis Fünfzehnjährigen, ohne daß unterschiedliche Richtlinien für die einzelnen Schularten je besonders ausgewiesen würden. Insofern entsprechen sie der Empfehlung des Bildungsrats. Sie können diese Empfehlung nicht mehr für sich in Anspruch nehmen, wenn es um das Zustandekommen der Richtlinien geht und vor allem um die Forderung, „daß in einer wissenschaftsbestimmten Schule dem Pluralismus wissenschaftlicher Theorien Rechnung getragen werden muß“ (Bildungsrat, S. 18).

Die grundsätzliche Problematik der „Gesinnungsfächer“

Die heftige Kontroverse, die dankenswerterweise in aller Öffentlichkeit ausgetragen wird, hat sich vor allem an den Rahmenrichtlinien für die Fächer Deutsch und Gesellschaftskunde entzündet. Die Richtlinien für das Fach Kunsterziehung blieben, obwohl ebenso anfechtbar, bisher fast unbeachtet. Die Konzentration auf Deutsch und Gesellschaftskunde wird verständlich, wenn man bedenkt, daß es sich hier um die berühmten „Gesinnungsfächer“ handelt, um Schulfächer also, in denen es nicht möglich ist, den „Stoff“ ohne bestimmte Wertsetzungen und Einstellungen zu vermitteln. Deutsch und Gesellschaftskunde (eine Integration der Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde) sind ihrer Natur nach darauf angelegt, bestimmte Werthaltungen und Einstellungen im Schüler aufzubauen. Sie sind ihrer wissenschaftstheoretischen Struktur nach so vielschichtig und so komplex, daß sie immer nur in Auswahl unterrichtet werden können. Auswahl aber ist ein eminent politisches Moment, und auch der Lehrer, der „neutral“ unterrichten möchte, fällt noch einmal wieder eine politische Entscheidung. Deutsch und Gesellschaftskunde haben keinen linearen Aufbau wie etwa die Mathematik, keine zwingende Systematik wie etwa die Physik, sie sind also dem subjektiven Zugriff des Lehrers stärker ausgesetzt als die Naturwissenschaften. Die spezifischen Methoden der Geisteswissenschaften haben alternative Interpretationsmodelle hervorgebracht.

Dieser Vielfalt der möglichen Inhalte und Methoden steht die prägende Kraft gegenüber, die gerade von den „Gesinnungsfächern“ auf junge Menschen ausgehen kann. Das haben die Lehrplangestalter seit eh und je gewußt, und eine Analyse der Deutschlehrpläne⁵ aus den letzten 100 Jahren etwa zeigt, wie widerstandslos die Germanistik sich hat mißbrauchen lassen für patriotische, nationalistische, ja chauvinistische Ambitionen oder auch für den Rückzug in die deutsche Innerlichkeit. Ähnliches gilt für das Fach Geschichte. Heldenverehrung, zumindest Personalisierung der Geschichte haben die Lehrpläne bestimmt. Der chronologische Ablauf leistete einem unpolitischen Histo-

⁵ H.-J. Frank, *Geschichte des Deutschunterrichts* (München 1973).

rizismus Vorschub. Auch als man von der Geschichte zur Gemeinschaftskunde überging und sich um die politische Bildung der jungen Generation sorgte, blieb die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren ökonomischen Zwängen und Abhängigkeiten nahezu ausgeklammert. Unreflektierter Antikommunismus, Partnerschafts- und Harmoniemodell bestimmten bis in die sechziger Jahre hinein die offiziellen Lehrpläne für Geschichte, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, von einzelnen rühmlichen Ausnahmen abgesehen. Es waren eine domestizierte Literatur und eine domestizierte Politik, die in den Schulen behandelt wurden, in den Haupt- und Realschulen vermutlich noch einseitiger als in den Gymnasien.

Vor diesem Hintergrund müssen die hessischen Rahmenrichtlinien gesehen werden, wenn man ihnen gerecht werden will: Sie brechen mit einer obsolet gewordenen Lehrplantradition. Deswegen sind sie allerdings noch nicht gerechtfertigt. Sie sind einseitig, sie verabsolutieren mögliche Standpunkte, sie machen soziologische und soziolinguistische Hypothesen, die in der Fachwelt selbst noch kontrovers sind, zum Fundament ihrer Lernzielbestimmungen. Sie brechen radikal nicht nur mit der Literaturgeschichte, sondern auch mit der Literatur im herkömmlichen Verständnis. Sie gehen in der Gesellschaftskunde so ausschließlich von den aktuellen Interessen der Schüler aus, daß die Geschichte zur Magd der Soziologie wird. Sie strapazieren das Konfliktmodell und reduzieren Deutschunterricht auf Kommunikationstheorie. Alle diese kritischen Einwände sind inzwischen detailliert und aus berufenem Mund erhoben worden⁶; aber es darf nicht verschwiegen werden, daß die Kritik an den hessischen Rahmenrichtlinien auch Töne angenommen hat, die den Kritikern wenig Ehre machen. Vermutlich sind diese Töne der Anlaß gewesen, daß sich 71 Professoren, Lehrer, Journalisten in einem „Offenen Brief“ hinter die Rahmenrichtlinien gestellt haben.

Zur Kritik der Rahmenrichtlinien

Die erste Reaktion auf die Richtlinien waren leider nicht kritische Analysen aus der Feder von Fachleuten, sondern politisches Feldgeschrei: Die Landtagsdebatte vom 29. März 1973 in Wiesbaden zeigte, wie sehr parteipolitische Sehweise das Blickfeld einengen kann, und zwar auf beiden Seiten. Daß der jeweilige Standpunkt hier besonders kompromißlos vertreten wurde, hängt sicher mit der eigentümlichen Lage in Hessen zusammen. In keinem anderen Bundesland hat die parteipolitische Polarisierung eine solche Eskalation erreicht, stehen sich Regierungs- und Oppositionspartei so un-

⁶ Vgl. bes. H. Giesecke, Neue hessische Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftskunde/Sekundarstufe I, in: Die neue Sammlung (1973), H. 2; P. Wapnewski, Deutsch im hessischen Rahmen, in: Merkur (1973), H. 305. Wapnewski ist allerdings durch die pauschale Kritik an den Rahmenrichtlinien so gereizt, daß er sie zunächst vehement verteidigt, dann aber doch sehr scharf kritisiert. Hermann Lübke und Thomas Nipperdey haben ein kritisches Gutachten angefertigt, Golo Mann hat sich in der Süddeutschen Zeitung, Ulrich Greiner in der FAZ kritisch geäußert.

versöhnlich gegenüber. Ein solches Klima ist der Klärung von Sachfragen, detaillierter Behandlung von Einzelproblemen, gelassenem Austausch von Argumenten nicht günstig. Totaler Angriff provoziert totale Verteidigung. Kompromißlösungen können so nicht zustande kommen. Gerade im Hinblick auf Schulprobleme aber sind Kompromißlösungen unerlässlich, denn von ihnen sind alle Schüler betroffen, und alle Eltern müßten im Prinzip ja sagen können zu dem, was in den Schulen von Amts wegen geschieht. Rahmenrichtlinien eignen sich daher schlecht als Wahlkampfthema. Aber die Atmosphäre einer Landtagsdebatte begünstigt es, daß die Sachfragen an den Rand und die politische Munition ins Zentrum geraten. Die – berechtigten – Bedenken der politischen Opposition sind inzwischen im benachbarten Mainz klar, detailliert und auf hohem sachlichen und sprachlichen Niveau vorgetragen worden⁷ – ob dadurch eine Modifikation der hessischen Rahmenrichtlinien erreicht werden konnte, muß abgewartet werden.

Eine Kritik der Kritik an den Rahmenrichtlinien ist aber noch kein Plädoyer für die Rahmenrichtlinien. Eine bedenkliche Sache wird nicht dadurch gut, daß sie mit unzulänglichen Argumenten angegriffen wird. Überzeugende Kritik ist nicht aus dem politischen Raum erfolgt, sondern aus dem Raum der Universität⁸. Verschiedene Professoren haben trotz unterschiedlicher Grundeinstellung deutlich gemacht, daß und warum sie die Rahmenrichtlinien für bedenklich, zumindest aber für korrektur- und ergänzungsbedürftig halten. Diese Kritik macht ein elementares Defizit der Richtlinien deutlich: Ihr Zustandekommen entspricht weder demokratischer Gepflogenheit, noch tragen sie dem Pluralismus wissenschaftlicher Theorien Rechnung, die der Bildungsrat ausdrücklich für Rahmenrichtlinien gefordert hat. Der hessische Kultusminister hat eine kleine, engagierte, sicher auch qualifizierte, aber untereinander nur allzu einige und gleichsinnig operierende Gruppe mit den Rahmenrichtlinien beauftragt. Es fehlten handfeste Praktiker aus der Schule und Fachwissenschaftler aus der Universität. Die Arbeit geriet bald unter Zeitdruck. Niemand hatte die Zeit und die Möglichkeit, die Rahmenrichtlinien von dem entsetzlichen Soziologendeutsch zu befreien, das ihre Lektüre so zeitraubend und so unerfreulich macht und das vermutlich nicht wenig dazu beigetragen hat, daß die Kritik sich häufig so gereizt und emotional aufgeladen artikuliert. Niemand hat auch die Einseitigkeiten korrigieren und relativieren können, die selbst von wohlwollenden Kritikern diagnostiziert worden sind.

⁷ H.-R. Laurien in: Kulturpolitischer Informationsdienst 1973, Nr. 9, und ausführlicher in einem Grundsatzreferat auf der Herbsttagung der Deutschen Akademie in Darmstadt 1973.

⁸ Siehe Anm. 6.

Pädagogische Bedenken gegen die Rahmenrichtlinien

Nun könnte man einwenden, daß die Rahmenrichtlinien bewußt bisher Vernachlässigtes und lange Verdrängtes scharf haben herausprofilieren wollen, in gewollter Ausdrücklichkeit und Ausschließlichkeit, damit es überhaupt neben andere Bewußtseinsinhalte treten und so einen Pluralismus der Standpunkte und Betrachtungsweisen allererst ermöglichen kann. Solange man im Bereich der theoretischen Diskussion bleibt, mag das plausibel klingen. Aber Richtlinien sind dazu bestimmt, in Unterricht umgesetzt zu werden; nicht ihre theoretische Absicht, ihre praktische Wirkung ist maßgebend, und von hier aus gesehen verstärken sich die Bedenken gegen die Rahmenrichtlinien. Gerade daß sie für die Sekundarstufe I gedacht sind, für Zehn- bis Fünfzehnjährige also, macht ihre Problematik aus. Schüler in diesem Alter haben kaum eine Möglichkeit, die Einseitigkeit des Unterrichts zu durchschauen und sich der manipulativen Kraft bestimmter Doktrinen zu entziehen. Sie können in der Regel gar nicht anders, als das Einseitige für das Ganze zu nehmen, weil ihnen die Kenntnis möglicher Alternativen noch fehlt und die Einsicht in die Relativität jedes didaktischen Konzepts noch nicht zugänglich ist. Daß die Themen im Fach Deutsch, vor allem aber im Fach Gesellschaftskunde sehr stark von der Lebenswirklichkeit des Schülers ausgehen, seine realen Erfahrungen thematisieren, sichert ihnen das Interesse der Schüler und ihre besondere Aufgeschlossenheit für die angebotene Deutung der Erfahrungen. Aber so sinnvoll es z. B. ist, daß Schülerängste in der Schule Gegenstand des Unterrichts sind, so problematisch bleibt es, wenn pubertäre Aufsässigkeit pädagogisch abgesegnet wird im Namen eines überstrapazierten Konfliktdenkens und der Durchsetzung von Interessen.

Sicher gilt auch hier, daß nichts so heiß gegessen wie es gekocht wird und daß Rahmenrichtlinien auf dem Transport vom Ministerium in die Schulstube ganz von selbst etliches an Ballast abwerfen, auch, daß vernünftige und gebildete Lehrer von sich aus Mittel und Wege finden werden, den Freiraum, den Rahmenrichtlinien per definitionem lassen müssen, sinnvoll zu nutzen und das an Pluralismus hinzuzutun, was den Richtlinien selbst fehlt. Aber gerade bei den hessischen Rahmenrichtlinien ist der „Rahmen“ selbst schon so festgefügt, sind die Aussagen zur inhaltlichen Füllung schon so definit, daß sehr wenig Spielraum bleibt für Alternativen. Thomas Nipperdey⁹ hat überzeugend deutlich gemacht, wie sich hier ein nicht hinterfragbarer Dogmatismus gegen Kritik und Modifikation abschirmt.

Der hessische Kultusminister hat der massiven Kritik dadurch die Spitze zu nehmen versucht, daß er auf den vorläufigen Charakter der Rahmenrichtlinien hinwies und deutlich machte, daß sie zunächst zur Erprobung gedacht seien mit dem Ziel, möglichst viele kritische Rückmeldungen in eine neue Fassung einzubringen. Das klingt demo-

⁹ Th. Nipperdey, Ist Konflikt die einzige Wahrheit der Gesellschaft? Mensch und Gesellschaft in den hessischen Rahmenrichtlinien, in: FAZ vom 24. 10. 73.

kratisch und tolerant. Aber man darf nicht vergessen, daß Erprobung nur im konkreten Unterricht möglich ist, daß also ein Jahr lang Schüler nach diesen Richtlinien unterrichtet werden müssen. Experimente im Unterricht aber stehen unter keinem anderen Gesetz als Experimente mit der Liturgie: sie finden nicht im Laborexperiment statt und daneben gibt es den „normalen“ Unterricht, die „normale“ Liturgie, sondern sie sind Unterricht, sind Liturgie. Wieviel Verwirrung in Kinderköpfen muß geschehen sein, ehe ein Lehrer Rückmeldung machen kann, daß die Rahmenrichtlinien so nicht praktikabel sind? Woran kann man überhaupt erkennen, daß Modifikationen nötig sind? An Elternprotesten, die sicher zahlreich kommen werden, die aber ihrerseits sehr oft von Sachverstand wenig getrübt sind und häufig in rein emotionaler Abwehr steckenbleiben? An unerwünschten Reaktionen der Schüler? Aber wer definiert hier, was „unerwünscht“ ist? Nein, die „kritische Erprobung“ stellt eine schlichte Überforderung der Lehrer dar. Nehmen sie ihre pädagogische Verantwortung ernst, dann werden sie das Beste aus der Sache zu machen suchen und ihren Unterricht so strukturieren, daß für die Schüler angemessenes Lernen möglich ist. Dann ist ein Ansatzpunkt für kritische Rückmeldung schwer zu finden. Folgen sie aber getreu dem Geist und dem Buchstaben der Rahmenrichtlinien, identifizieren sie sich gar mit ihnen, dann werden sie kritische Rückmeldung nicht wollen.

Und hier liegt vielleicht das größte Problem der hessischen Rahmenrichtlinien. Professoren an den Hochschulen, Seminarleiter und Fachleiter in den Studienseminaren beobachten mit wachsender Sorge, wie ein Teil des Lehrernachwuchses sich politisiert und in dieser Politisierung sich radikalisiert. Damit keine Mißverständnisse entstehen: Nicht alles, was sich „links“ gibt, ist radikal im bedenklichen Sinn. Und es ist hier nicht an die intelligenten, belesenen und klug argumentierenden Marx-Kenner gedacht, die es unter den jungen Lehrern zum Glück auch gibt und die eine Bereicherung für jedes Seminar und auch für jede Schule darstellen. Aber immer weniger unter den jungen Lehrern machen sich die Mühe einer gründlichen Auseinandersetzung mit Marx und seinen Interpreten, immer mehr dagegen verschreiben sich einer Heilslehre, die mit Marx oft nur mehr den Namen gemein hat. Je dünner der Boden ist, auf dem sie sachlich und fachlich stehen, desto intoleranter sind sie, desto verbissener drehen sie ihre Gebetsmühle, und kein Gegenargument – und sei es noch so stichhaltig – vermag ihre Überzeugung zu erschüttern. Selbst indoktriniert, vermögen sie auch ihren eigenen Unterricht nur als Indoktrination zu begreifen. Sie nennen es dann „Parteilichkeit“ und merken nicht, wie gefährlich verengt ihr Weltbild ist.

Der Extremistenbeschluß der Ministerpräsidenten schafft mehr Probleme, als er löst, und seine Anwendung ist in einem Rechtsstaat nur auf Extremfälle möglich und auch da an langwierige und komplizierte Prozeduren gebunden. Gerade deswegen ist nicht alles, was noch diesseits des Extremistenbeschlusses sich artikuliert, auch schon unbedenklich. Solchen Lehrern könnte – wenn überhaupt – nur mit Rahmenrichtlinien geholfen werden, die den Pluralismus wissenschaftlicher Theorien zwingend vorgeben. Das aber tun die hessischen Rahmenrichtlinien nicht, sondern sie verstärken den Hang

zur Monokausalität des Denkens, zur Verabsolutierung einer Teilwahrheit. Man wird ihren Verfassern nicht nachweisen können, daß sie das gewollt haben. Aber es dürfte auch schwer sein zu bestreiten, daß zumindest als ungewollte Nebenwirkung einer gefährlichen Bewußtseinsverengung bei Lehrern und dadurch auch bei Schülern Vor-schub geleistet wird.

Die Zukunft von Rahmenrichtlinien

Es wäre nicht gut, wenn die Problematik der hessischen Rahmenrichtlinien, die dank einer regen Publizistik in die Öffentlichkeit gedrungen ist, Rahmenrichtlinien „an sich“ diskreditierte und dazu führte, daß die Ministerialbürokratien bei ihrem alten Verfahren bleiben und das Heil in möglichst genauen und verbindlichen Stoffplänen suchen, „im Hause“ angefertigt. Abgesehen davon, daß dies genau der Fehler der hessischen Rahmenrichtlinien war, würde eine solche Rückkehr zur Praxis der Vergangenheit in mehr als einer Hinsicht bedenklich sein. Wer je Lehrpläne analysiert hat, weiß, daß dieses Verfahren obsolet ist, nicht erst heute. Rahmenrichtlinien müssen nicht aussehen wie die hessischen. Bereits die nordrhein-westfälischen Rahmenrichtlinien – obwohl in Einzelheiten durchaus angreifbar – zeigen, daß es auch anders geht. Das gilt erst recht von den Hamburger Richtlinien, die vor wenigen Wochen erschienen sind. Trotz mancher inhaltlichen Übereinstimmung mit den hessischen Plänen weichen sie in entscheidenden Punkten von ihnen ab und erfüllen die Bedingungen, die der Bildungsrat für die Erstellung von Rahmenrichtlinien gesetzt hat. Das gleiche gilt von den Rahmenrichtlinien für die Mainzer Studienstufe, die z. B. für das Fach Gesellschaftslehre inhaltlich manche Parallele zu den hessischen Rahmenrichtlinien aufweisen, sich aber gerade dadurch von ihnen unterscheiden, daß den Schülern kontroverse Betrachtungsweisen vermittelt werden sollen. So besteht immerhin die Hoffnung, daß, wenn sich der Wirbel um die hessischen Rahmenrichtlinien ein wenig gelegt hat, die Absicht des Bildungsrats in allen Kultusministerien deutlicher erkannt, sachgerechter gewürdigt und in Praxis umgesetzt werden kann.